Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8970512
Centre d'intérêt: 660

Watters, Jean.

"Importance du rôle du tuteur en formation à distance" / par Jean Watters.. -- [Montréal] : Université de Montréal, Section d'andragogie, 1984.
p. 6-31 ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Bibliogr.: p. 25-26. "In" Cahiers d'éducation à distance. 3, Intervention en éducation à distance.

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Section d'andragogie

---

Descripteur(s): Téléenseignement * Enseignement par correspondance * Tuteur * Rôle * Motivation de l'étudiant * Rétroaction * Relations maître-élèves * Revue de la documentation

Identificateur(s) de sujet: Téléconférence

Le document analyse le rôle du tuteur dans deux modes d'enseignement à distance: l'enseignement par correspondance et la téléconférence. S'appuyant sur une brève revue de la documentation, l'auteur constate qu'on peut établir quatre catégories d'enseignement par correspondance suivant que les formules accordent beaucoup ou peu d'importance au dialogue tuteur-apprenant et au matériel didactique. Les fonctions de motivation et de feed-back font ici partie intégrante du rôle du tuteur, fonctions qui ne peuvent être accomplies que difficilement par le matériel écrit. En formation par téléconférence, les quelques auteurs consultés accordent peu d'importance au rôle du tuteur, celui-ci assurant essentiellement un soutien technique. Toutefois, ces chercheurs ne se sont pas intéressés aux rôles de motivation et de feed-back du tuteur.

Type de document: r

R>

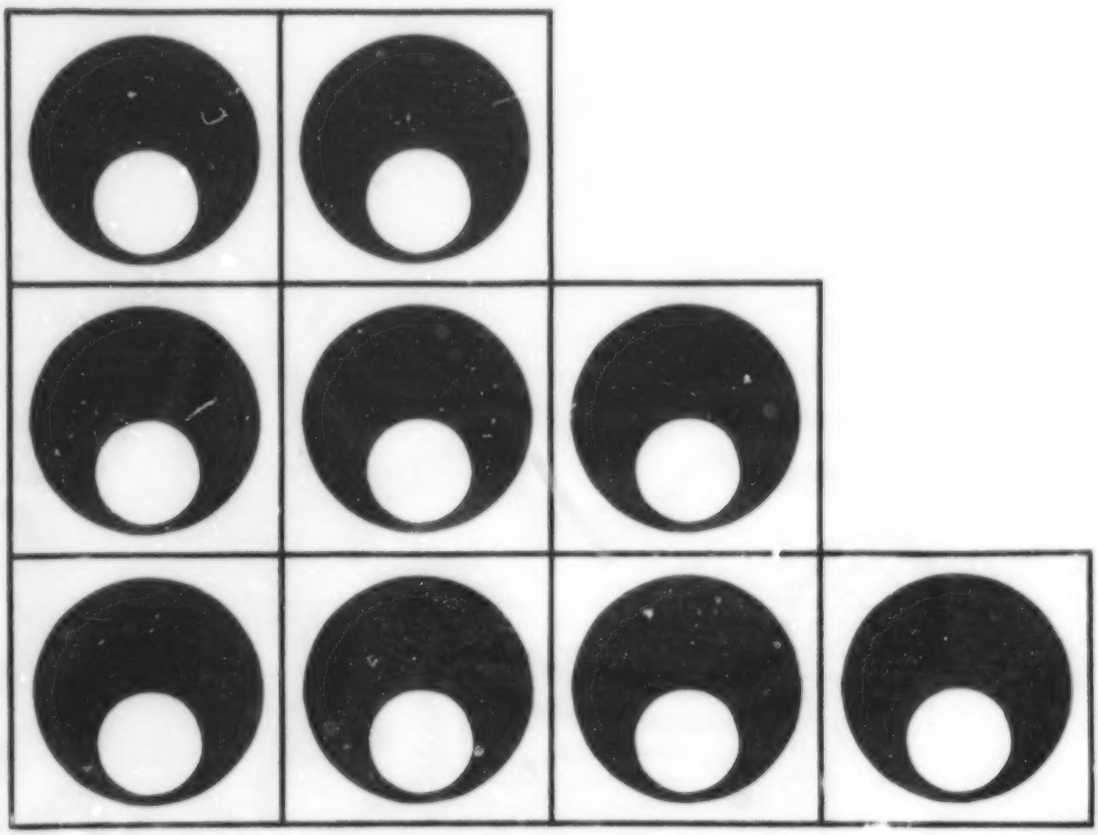
EDUQ
8970512

CAHIERS D'ÉDUCATION À DISTANCE

Gabrielle CANTIN et Pierre ROBINEAULT

3. INTERVENTION EN ÉDUCATION À DISTANCE

- Importance du rôle du tuteur en formation à distance ..... J. WATTERS
- Aperçu de l'éducation universitaire à distance ..... C. LANDRY
- Evaluation des programmes ..... M. LEBLANC



FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

ANDRAGOGIE

CAHIERS
D'EDUCATION A DISTANCE

Gabrielle CANTIN et Pierre ROBINEAULT

3. INTERVENTION EN EDUCATION A DISTANCE

. Importance du rôle du tuteur en formation à distance.....J. WATTERS

. Aperçu de l'éducation universitaire à distance.....C. LANDRY

. Evaluation des programmes.....M. LEBLANC

Section d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

La Librairie de l'Université de Montréal

Novembre 1984

DEPOT LEGAL - 4e TRIMESTRE 1984
BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU QUEBEC
BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU CANADA

REMERCIEMENTS

Pour ce troisième cahier d'éducation à distance, nous voulons remercier les personnes qui ont apporté leur collaboration, soit en nous permettant d'utiliser leur texte, soit en contribuant à la préparation matérielle du cahier

. Jean WATTERS

. Colette LANDRY

. Michel LEBLANC

et

. Madeleine GAUTHIER

PRESENTATION

Sous le titre Intervention, le troisième de cette série de Cahiers d'éducation à distance présente des textes pouvant éclairer des moments de la démarche éducative d'apprentissage à distance.

En étudiant L'importance du rôle du tuteur en formation à distance, Jean Watters rappelle la controverse au sujet de certains termes en éducation à distance. Le terme tuteur est un de ceux-là. Après avoir établi le sens du terme, à l'aide des écrits consultés, l'auteur explore différentes fonctions qui font du rôle du tuteur un rôle essentiel dans l'apprentissage à distance.

Dans son Aperçu de l'éducation universitaire à distance, Colette Landry présente d'abord les universités entièrement engagées (systèmes ou modèles autonomes) et les universités partiellement engagées (systèmes ou modèles intégrés) dans l'éducation à distance. Elle présente les objectifs de ces institutions, ainsi que les conditions d'admission des étudiants, ce qui lui permet, après étude, de vérifier, si ces systèmes universitaires ont les caractéristiques de l'éducation à distance et de l'éducation ouverte.

Dans sa recherche des principaux critères pour évaluer le succès de l'enseignement à distance, Michel Leblanc fait remarquer que, au moment de sa recherche (été 1983), peu d'auteurs avaient abordé la question de l'évaluation des programmes. Aussi s'attaque-t-il

à la tâche d'identifier des catégories de critères chez des auteurs qui ont traité du sujet. Cette liste de critères, si elle est principalement inspirée des travaux de Cooler, a l'avantage de présenter en même temps des idées exprimées par d'autres auteurs.

Comme dans les autres Cahiers d'éducation à distance, les textes de ce troisième cahier sont bien documentés et la seule consultation des bibliographies présentées peut offrir tout un éventail de possibilités pour entreprendre des travaux sur des sujets semblables.

Gabrielle Cantin

TABLE DES MATIERES

Remerciements..... 2

Présentation..... 3

Table des matières..... 5

. Importance du rôle du tuteur en formation à distance
par Jean WATTERS..... 6

. Aperçu de l'éducation universitaire à distance
par Colette LANDRY..... 32

. Evaluation des programmes
par Michel LEBLANC.....74

IMPORTANCE DU ROLE DU TUTEUR EN FORMATION A DISTANCE

par

Jean Watters

INTRODUCTION

La formation à distance a connu au cours des dix dernières années une croissance phénoménale. Elle demeure centrée sur la formation par correspondance, mais grâce à l'utilisation des moyens de télécommunication, elle revêt lentement un nouveau visage. Les formations par radio, par téléphone, par télévision et par satellite ne sont que quelques exemples du progrès accompli. Nous sommes loin de la première école de formation par correspondance fondée par Pittman au milieu du siècle dernier.

Le rôle des intervenants varie en formation à distance. Cet article se propose d'examiner l'importance du rôle du tuteur dans ce domaine. Avant d'aborder notre sujet, il nous apparaît essentiel de définir les termes formation à distance, rôle et tuteur que nous utiliserons au cours de cet article.

Il existe deux conceptions de la formation à distance. D'une part, des éducateurs soutiennent qu'il n'est pas possible d'avoir un contact direct entre les intervenants et les apprenants. D'autre part, d'autres éducateurs soutiennent que les contacts personnels sont possibles en formation à distance. Nous avons

décidé face à cette ambiguïté d'adopter la définition utilisée par le Conseil d'Europe de l'éducation, dans son rapport annuel de 1972, qui reconnaît la controverse entourant ce terme. Ce rapport mentionne que la formation à distance est un système qui utilise des médias non personnalisés, où les progrès des étudiants sont contrôlés par un processus de rétroaction d'une communication bi-dimensionnelle. Il ajoute que le fait qu'on utilise parfois des médias avec les contacts face à face, ou que le face à face soit utilisé avec des médias, est la cause de la confusion qui existe dans les termes. Le Conseil d'Europe écrit:

> ["Distant teaching" connote systems of teaching and learning based mainly on non-personal media whose efficiency for student performance is controlled by two-way communication feedbacks.] Terminological confusion arises from the fact that these media are also used in face-to-face tuition and conversely, that traditional distance teaching is supplemented by face-to-face method (p. 51).

Maintenant que nous avons adopté une définition de formation à distance, il s'agit de définir ce qu'est un tuteur. Ce terme peut prendre différentes significations. En français, selon le Petit Robert, le terme tuteur a une signification purement juridique. Dans la langue anglaise, le mot tutor n'a pas la même signification que le terme français tuteur. Un tutor, selon le dictionnaire anglais Canadian Senior Dictionary (1979; 1192), c'est un facilitateur qui enseigne à des étudiants individuellement ou

en petits groupes; c'est un représentant nommé pour conseiller les étudiants, diriger les travaux (traduction de l'auteur, 1979; 1192). Par contre, la définition anglaise s'est glissée, au cours des vingt dernières années, dans le vernaculaire des spécialistes des sciences de l'éducation et semble être acceptée, sinon par les linguistes, du moins par les praticiens.

Cette définition anglaise du tuteur est celle que nous avons adoptée pour les besoins de cet article. Maintenant que nous avons défini les termes formation à distance et tuteur, il nous reste à déterminer ce que nous entendons par rôle. Pour comprendre la notion de rôle, nous nous référons à la définition qu'en donne Le Breton (1981):

> Un rôle, c'est ce qui spécifie, identifie ou différencie une occupation par rapport à une autre et qui oriente les fonctions, habiletés et comportements de ceux qui remplissent ces occupations.

Nos termes étant définis, il s'agit de préciser de quelle façon nous traiterons notre sujet. La formation à distance comprend différents modes d'enseignement à partir de la formation par correspondance traditionnelle jusqu'à la formation par téléconférence. Nous sommes conscient que le rôle du tuteur variera non seulement d'un mode à l'autre, mais aussi à l'intérieur de chacun de ces modes.

Pour réduire les sources de confusion, nous nous proposons d'étudier l'importance du rôle du tuteur à l'intérieur de deux modes

représentatifs à la fois du traditionnel et du moderne en formation à distance: la correspondance et la téléconférence.

Nous avons, au cours des trois dernières pages, établi les bases sur lesquelles repose cet article. Nous avons défini les termes-clés, formation à distance, tuteur et rôle, et déterminé sommairement notre champ d'action: la formation par correspondance et la formation par téléconférence.

Nous pouvons maintenant examiner le rôle du tuteur en formation à distance à l'intérieur de chacun de ces deux modes.

I. IMPORTANCE DU ROLE DU TUTEUR EN FORMATION PAR CORRESPONDANCE

Glatter et Wedell (1971), dans leur livre Study by Correspondence, décrivent la formation par correspondance comme une organisation pour instruire et éduquer par l'entremise de la poste, même si le tutorat par la poste peut être complété par d'autres médias à distance, ainsi que par de l'enseignement face à face.

> ... correspondence education can be defined as organised provision for instruction and education through the post, although postal tuition can be supplemented by many order distance media, as well as face-to-face teaching (p. 11).

La formation par correspondance est la forme la plus répandue de formation à distance. Comme les autres formes de forma-

tion à distance, elle s'adresse en général à une clientèle adulte. Son utilisation remonte à la fondation de la Phonographic Correspondence Society en 1843 par Pittman, alors qu'il enseignait la sténographie à l'aide de cartes postales qu'il faisait parvenir à ses étudiants.

Même si la formation par correspondance est utilisée dans le monde entier depuis près de cent cinquante ans, peu a été écrit sur l'importance du rôle du tuteur dans ce domaine. La plupart des écrits semblent être concentrés sur la préparation et la diffusion du matériel pédagogique.

Comme le disent si bien Bååth et Wangdahl (1976; 3) dans The tutor as an agent of motivation in correspondence education:

> Strictement parlant, nous connaissons encore peu au sujet du rôle du tuteur et de son travail en formation par correspondance; il en est de même au sujet des conséquences des différentes façons de faire du tutorat par correspondance (1976; 3, traduction de l'auteur).

C'est à partir d'auteurs comme Bååth (1976), Wangdahl (1976), Holmberg (1977), Lampikoski et Mantere (1975) que nous essayons de faire ressortir l'importance du rôle du tuteur en formation par correspondance.

C'est dans l'ouvrage de Bååth et Wangdahl (1976) signalé précédemment que nous retrouvons une recherche approfondie du rôle du tuteur.

Dans une autre recherche intitulée Postal Contacts and Some Other Means of Two-Way Communication : Practices and Opinions at a number of European Correspondence Schools, Bååth (1976), essaie de déterminer quel est le but des travaux à remettre par les étudiants et à être corrigés par les tuteurs. Les trente-cinq écoles qui ont répondu à son enquête insistent toutes sur les fonctions de motivation, de feedback et d'évaluation. Des douze fonctions identifiées par l'auteur, les suivantes se classèrent aux premiers rangs:

1. donner aux apprenants du feedback efficace; les aider à corriger leurs erreurs et à contrôler leurs progrès;
2. motiver les apprenants, les travaux à remettre servant de sous-objectifs;
3. créer la possibilité pour les écoles d'évaluer le succès des apprenants pendant le cours, afin d'aider chacun d'eux

(Bååth, 1976; 16, traduction de l'auteur).

Toutes les écoles qui ont répondu au questionnaire de Bååth s'attendaient à ce que leurs tuteurs écrivent des commentaires personnels, des félicitations et des encouragements, en plus de corriger ou d'indiquer les erreurs commises par les apprenants et d'indiquer les réponses et les solutions.

Wangdahl (1976), dans son rapport Who are the Correspondence Students and What about their handicap of isolation?, reconnaît

que le tuteur joue un important rôle de motivation et qu'il aide l'étudiant à échapper au sentiment d'isolement. Par contre, elle croit que le tuteur ne doit pas se borner à communiquer avec l'apprenant par l'entremise de l'écrit seulement:

> The circumstances that the student has merely written contact with his or her tutor can be experienced as negative from many aspects.

Wangdahl est convaincue que la communication écrite entre le tuteur et l'apprenant peut être néfaste, si le tuteur n'a pas l'habitude d'écrire d'une façon personnelle. Très souvent il essaie de demeurer à l'intérieur d'un contexte éducationnel, ce qui est trop factuel, impersonnel et non approprié pour favoriser un climat propice à la communication. Wangdahl est convaincue que si le tuteur ne réussit pas à communiquer d'une façon personnelle avec l'apprenant et à lui répondre dans un bref délai, l'effet de motivation est perdu. Le tuteur, pour bien jouer son rôle, doit essayer en plus, selon Wangdahl, de bien comprendre et connaître l'apprenant, et essayer de prévoir les difficultés qu'il pourrait rencontrer. Elle encourage, en formation par correspondance, des rencontres périodiques entre l'apprenant et le tuteur, rencontres qui, selon elle, contribuent à réduire le sentiment d'isolement social et le taux d'abandon, qui facilitent l'apprentissage tout en favorisant une meilleure intégration de l'apprenant à l'intérieur du système de formation par correspondance. Pour Wangdahl, au sujet

du sentiment d'isolement, le tuteur est un agent motivateur qui doit avant tout savoir bien jouer son rôle.

Bååth, comme Wangdahl, croit fermement à l'importance du rôle du tuteur en formation par correspondance. Il est convaincu que la fonction de motivation est l'élément le plus essentiel de son rôle. Dans un rapport pédagogique intitulé How to Optimise the Learning Conditions of Correspondence Education (1976), il écrit que la fonction de motivation du tuteur, non seulement facilite l'apprentissage, mais aussi la rétention du matériel appris:

> If we manage to maintain or preferably strengthen a student's motivation, he will work actively. This will imply that the student learns a good deal, no doubt with appreciable retention (1976; 21).

Dans le même article, Bååth affirme que le dialogue verbal qui prend place entre le tuteur et l'apprenant est aussi un élément essentiel du rôle du tuteur en formation par correspondance. Il écrit: "Without this motivation device, the wheels of learning may never start running" (1976; 67).

Selon Bååth et Wangdahl (1976), l'importance accordée au rôle du tuteur varie à l'intérieur même du contexte de la formation par correspondance. Selon eux, cela s'explique, si l'on considère que la formation par correspondance peut être divisée en quatre catégories distinctes,

Ces catégories, telles que perçues par les deux auteurs, se présentent ainsi:

Dialogue entre tuteur et apprenant	Matériel préparé d'avance	
	Peu d'importance (-)	Beaucoup d'importance (+)
Peu d'importance (-)	Catégorie 1	Catégorie 2
Beaucoup d'importance (+)	Catégorie 3	Catégorie 4

Catégorie 1: <u>Peu de matériel didactique, peu de dialogue</u> (- -)

Semblable à l'enseignement individualisé commercial.

Catégorie 2: <u>Beaucoup de matériel didactique, peu de dialogue</u> (+ -)

Beaucoup d'importance est accordée au matériel didactique préparé, peu d'importance est accordée au dialogue.

Catégorie 3: <u>Peu de matériel didactique, beaucoup de dialogue</u> (- +)

Beaucoup d'importance est attachée au dialogue entre le tuteur et l'apprenant. Le matériel didactique n'a pas été préparé exclusivement pour la formation par correspondance.

Catégorie 4: <u>Beaucoup de matériel didactique, beaucoup de dialogue</u> (+ +)

Beaucoup d'importance est accordée à la préparation du matériel didactique et au dialogue entre le tuteur et l'apprenant.

Après avoir décrit chacune des quatre catégories de la formation par correspondance, les auteurs Bååth et Wangdahl entreprennent de décrire l'importance du rôle du tuteur dans chacune d'elles. Nous résumons ainsi leur recherche.

Dans la première catégorie (peu de matériel didactique, peu de dialogue), le rôle du tuteur est pratiquement inexistant. Il se contente parfois de corriger les travaux soumis sans faire aucun commentaire.

Dans la deuxième catégorie (beaucoup de matériel didactique, peu de dialogue), le rôle du tuteur, comme dans la première catégorie, est minime.

Dans la troisième catégorie (peu de matériel didactique, beaucoup de dialogue), le tuteur joue un rôle prédominant. Cette catégorie, mentionnant les auteurs, est très rare. Ici l'accent est mis sur les relations développées entre le tuteur et l'apprenant. Le tuteur peut y jouer toutes les fonctions d'enseignement et de guidance possibles et imaginables.

Dans la quatrième catégorie (beaucoup de matériel didactique, beaucoup de dialogue), l'accent est mis sur les relations entre le tuteur et l'apprenant.

On remarque que dans la troisième et la quatrième catégories, le tuteur joue un rôle important. Comme l'écrit Bååth

(1976), dans Postal Contacts and some other Means of two-way Communication; Practices and Opinions at a number of European Correspondence Schools, certaines fonctions ne peuvent pas être remplies adéquatement et efficacement par le matériel d'apprentissage. Cela s'explique surtout pour la fonction de feedback:

> ... feedback is nevertheless in many cases more easily and naturally given by the tutor in a student-tutor dialogue normally induced by assignments for submission.

Selon Bååth et Wangdahl (1976), une autre fonction du tuteur, difficilement accomplie par l'entremise du matériel écrit, est de faire le lien entre les connaissances acquises et les nouvelles connaissances à acquérir.

Cela est confirmé par une recherche de Stingis (1958) intitulée The Relationship of the Teacher's Knowledge of the Student's Background to the Effectiveness of Teaching. Des tuteurs reçurent des informations personnelles sur leurs apprenants. Ces apprenants firent des progrès plus rapidement que ceux du groupe-témoin.

Le matériel écrit peut difficilement motiver l'apprenant. Selon Bååth et Wangdahl, la fonction de motivation du tuteur semble être la fonction la plus importante, pour la catégorie quatre en éducation par correspondance:

> ... stimulating, supporting and strengthening students' motivation seems to be the most important function in correspondence education type four (p. 16).

Selon les mêmes auteurs, le tuteur devrait essayer d'apprendre à connaître l'apprenant, dans le but d'établir le type de feedback nécessaire pour expliquer, donner des indices, répondre aux questions, élargir le sujet, soulever des points forts et des points faibles, pour accorder des notes,...

Bååth et Wangdahl (1976), dans ce même rapport, soulignent que chaque action posée par le tuteur doit favoriser la motivation: "Each specific measure taken by the tutor should be performed in a motivation furthering way" (p. 17).

Ces deux auteurs concluent leur recherche en résumant ce qu'est pour eux un bon tuteur en formation par correspondance. Selon eux, le bon tuteur doit prévoir les besoins des apprenants, inspirer, encourager et aimer les gens, en plus de savoir faire preuve de dynamisme.

Il est évident que Bååth et Wangdahl ont, dans leur recherche, examiné à fond le rôle du tuteur en formation par correspondance et ont reconnu son importance. Grâce à eux, nous avons pu établir que la formation par correspondance se divise en quatre catégories, que le rôle du tuteur varie selon ces catégories et que le tuteur joue un rôle important dans deux d'entre elles. Le

tuteur, comme ils l'ont constaté, remplit plusieurs fonctions; mais la motivation et le feedback sont les plus importantes, car elles peuvent être difficilement accomplies par le matériel didactique.

Holmberg, un chercheur suédois de renommée mondiale en formation à distance, aborde dans son livre Distance Education, a Survey and Bibliography (1977), le rôle du tuteur. Comme Bååth et Wangdahl, il considère que la motivation et le feedback sont deux fonctions importantes du tuteur. Il croit que pour motiver et donner du feedback efficacement, le tuteur doit favoriser les contacts personnels, partager des intérêts communs, encourager, approuver, critiquer positivement, établir de bonnes relations, éveiller l'intérêt, renforcer, donner des travaux, favoriser des contacts sociaux et la croissance personnelle.

Holmberg a énoncé sept postulats qu'il appelle la Conversation didactique guidée (voir appendice 1). L'application de ces postulats dans le cadre de la formation par correspondance facilite l'apprentissage, encourage la communication et crée un climat favorable. Ces postulats s'appliquent surtout à ce que Holmberg appelle helping organization, dont le tuteur fait partie.

Contrairement à Bååth, Holmberg juge important que l'apprenant soit encouragé à travailler seul:

> He/she works mainly on his/her own; is encouraged and usually motivated to develop far-reaching independence (p. 99).

D'autre part, il ajoute que la teaching-organisation dont le tuteur fait partie, doit faciliter l'apprentissage, en offrant de la guidance et du support aux apprenants dans leurs travaux, par l'entremise de la conversation didactique.

Holmberg, s'appuyant sur une recherche de Beyer (1972), reconnaît aussi l'importance de l'interaction entre le tuteur et l'apprenant, dans son chapitre sur la communication. Holmberg a dressé une liste des principales caractéristiques de la formation à distance qu'il divise en deux sections parallèles; l'apprentissage et l'enseignement. Il est évident en consultant cette liste (voir appendice 2) que seul un tuteur peut remplir adéquatement les fonctions énumérées dans ce tableau. Il suffit de mentionner les tâches d'enseignement de ce tableau: communiquer, conseiller, expliquer, donner du feedback, organiser du tutorat, ...

Il est aussi évident à la lecture du livre de Holmberg (1977), que cet auteur tente d'attirer l'attention sur l'importance du matériel écrit et sur le rôle de l'apprenant face à son propre apprentissage. En discutant de sujets comme la motivation, la communication, et en introduisant des concepts comme la conversation didactique et les caractéristiques de la formation à distance, Holmberg fait ressortir davantage encore l'importance du rôle du tuteur en formation par correspondance.

Lampikoski et Mantere (1975), dans leur recherche intitulée The Guidance System in Distance Education, introduisent dès le début leur propre définition de tuteur. Selon eux, le tuteur ce n'est pas celui qui est engagé exclusivement dans la guidance, mais contrairement à Bååth, c'est celui qui écrit aussi le matériel didactique. Malgré que la dernière partie de cette définition n'entre pas dans le cadre de la définition du tuteur donnée au début de cet article, il nous est impossible de discuter du rôle de cet intervenant en formation par correspondance sans au moins signaler cette recherche.

Lampikoski et Mantere, s'inspirant de taxonomies connues, ont relevé les différentes tâches du tuteur en formation par correspondance, tâches qu'ils ont regroupées sous quatre catégories: la motivation, le contenu, la méthode et l'évaluation. Lampikoski et Mantere n'élaborent pas sur le rôle du tuteur. Ils se contentent d'énumérer les tâches des quatre catégories qu'ils ont identifiées.

Signalons que, comme chez Holmberg, plusieurs des tâches identifiées par Lampikoski et Mantere se rapportent surtout à la fonction de motivation qui ne peut être remplie efficacement que par un tuteur.

Au cours de cette première partie, grâce aux auteurs consultés, Bååth, Wangdahl, Holmberg, Lampikoski et Mantere, nous

avons établi que le tuteur peut jouer un rôle important en formation par correspondance et que l'importance de ce rôle varie selon les quatre catégories de formation par correspondance. Nous avons aussi constaté que la fonction de motivation et de feedback fait partie intégrante du rôle du tuteur en formation par correspondance.

II. IMPORTANCE DU ROLE DU TUTEUR EN FORMATION PAR TELECONFERENCE

Parker et Monson, dans leur livre Teletechnics (1980) de la série The Instructional Design Library, définissent la formation par téléconférence, ou telephone - based instruction, comme étant un programme éducatif offert par un enseignant à des groupes ou des individus qui se trouvent à plusieurs autres endroits. Les participants communiquent par l'entremise d'un système de lignes téléphoniques multiples:

> ... an educational program offered to groups or individuals at many locations by an instructor at another location with all participants interacting on a huge "party line" (1980; XI).

Contrairement à la formation par correspondance, où le matériel didactique "enseigne" (avec l'aide du tuteur dans les catégories trois et quatre), en formation par téléconférence, c'est le professeur lui-même qui enseigne à des groupes d'étudiants dispersés dans différents endroits. Ici le tuteur a un rôle distinct de celui du professeur. Alors qu'en formation par correspondance, le tuteur c'est le professeur, en formation

par téléconférence, le tuteur c'est surtout un soutien technique. En formation par téléconférence, le tuteur c'est celui qui travaille avec un groupe d'apprenants dans une localité. Chaque groupe d'apprenants a son propre tuteur, appelé communément en Alberta, local program administrator. Son rôle, vu la nature de ce mode de formation, est beaucoup plus pratique et restreint qu'en formation par correspondance.

La formation par téléconférence est un mode d'enseignement relativement nouveau. Elle est établie depuis une douzaine d'années aux Etats-Unis. Elle est apparue au Canada il y a trois ans. L'Université de Calgary est la pionnière canadienne dans ce domaine.

Vu la nouveauté de ce mode de formation, peu a été écrit à son sujet, encore moins sur le rôle du tuteur ou local program administrator. Les seuls auteurs qui abordent indirectement le rôle du local program administrator dans leurs écrits sont Ellis (1981 et 1982), Monson (1980), Parker (1980) et Monson et Parker (1980).

En faisant un relevé des tâches du tuteur en formation par téléconférence, nous remarquons que Parker, Monson et Ellis mentionnent que le tuteur doit distribuer le matériel écrit aux apprenants.

Ellis et Monson identifient trois autres tâches: indiquer aux apprenants comment utiliser l'équipement audio-visuel,

recueillir les frais d'inscription et recueillir les volumes après les cours. Ellis ajoute que le tuteur doit faciliter l'utilisation du matériel audio-visuel, surveiller les examens et aider le professeur du mieux qu'il peut.

Monson, pour sa part, écrit que le tuteur doit inscrire les apprenants au cours et leur souhaiter la bienvenue.

Parker considère que le tuteur en formation par téléconférence doit, non seulement présenter les aides visuels, mais préparer l'auditoire avant la session téléphonique, par une période de réchauffement; il doit aussi animer son groupe pendant et après la session téléphonique.

Dans son livre Higher Education by Telephone (1982), Ellis mentionne que le tuteur doit, pendant la session téléphonique, prendre des notes sur les problèmes d'ordre technique encourus, sur le genre de questions demandées par le groupe, sur ce que le groupe fait pendant que la session est en cours et sur les commentaires et les plaintes des apprenants.

Nous constatons qu'en formation par téléconférence, le rôle du tuteur est centré surtout sur ce que nous appelons le soutien technique. Le tuteur joue certes un rôle d'animateur, mais contrairement à la formation par correspondance, en formation par téléconférence c'est surtout le professeur et le groupe qui sont engagés dans la fonction de motivation et feedback.

CONCLUSION

Au cours de cet article, nous avons examiné l'importance du rôle du tuteur en formation par correspondance et en formation par téléconférence, deux modes représentatifs de la formation à distance.

Grâce aux auteurs consultés, nous avons pu constater qu'en formation par correspondance, l'importance du rôle du tuteur varie selon les quatre différentes catégories identifiées par Baâth et Wangdahl (1976). Le tuteur joue surtout un rôle de motivation et feedback dans deux de ces catégories, fonctions qui peuvent être difficilement accomplies par le matériel didactique écrit.

Les auteurs consultés en formation par téléconférence accordent, dans leurs écrits, peu d'importance au rôle du tuteur. Il joue, selon eux, essentiellement un rôle de soutien technique. Aucun des auteurs consultés ne s'attarde au rôle de motivation et feedback que peut jouer cet intervenant.

Nous pouvons conclure que l'importance du rôle du tuteur en formation à distance varie non seulement d'un mode à l'autre de formation, mais aussi à l'intérieur de chacun des modes.

BIBLIOGRAPHIE

Avis, W.S., P.D. Drysdale, R.J. Gregg et M.H. Scargill. Canadian Senior Dictionary. Toronto: Gage Publishing Company, 1979.

Bååth, J.A. "How to Optimize the Learning Conditions of Correspondence Education". Atelier présenté à Paris à l'automne 1976.

Bååth, J.A. "Postal Contacts and Some Other Means of Two-Way Communication: Practices and Opinions at a Number of European Correspondence Schools". Pedagogical Reports. Lund: University of Lund, Department of Education, no 5, 1976.

Bååth, J.A. et A. Wangdahl. "The Tutor as an Agent of Motivation in Correspondence Education". Pedagogical Reports. Lund: University of Lund, Department of Education, no 8, 1976.

Ellis, B. and R. Chapman. "Academic Equivalency of Credit Higher Education Courses Delivered Via Educational Teleconferencing". Draft Document, University of Calgary, May 1981.

Ellis, B. and R. Chapman. "Academic Equivalency of Credit Courses by Teleconference". Learning at a Distance, a World Perspective. Edmonton: Athabaska University/International Council for Correspondence Education, 1982, pp. 276-278.

Ellis, B. Higher Education by Telephone. Livre écrit pour le système téléphonique Trans-Canada, 1982.

Ellis, B. "University of Calgary's New Educational Teleconferencing System". Journal of the Alberta Association for Continuing Education, vol. 9, no 1, 1981, pp. 18-23.

European Council for Education by Correspondence. Rapport annuel 1972.

Glatter, R. et E.G. Wedell. Study by Correspondence. London: Longmans, 1971.

Holmberg, B. Distance Education, a Survey and Bibliography. New York: Nichols Publishing Company, 1977.

Lampikoski, K. and P. Mantere. The Guidance System in Distance Education. Helsinki: The Institute of Marketing of Finland. Report no 1, 1975.

Le Breton, L. Notes de cours: Rôle et comportements en éducation des adultes. Département d'andragogie de l'Université de Montréal, automne 1981.

Monson, M. Designing for Interactive Teleconferencing . Wisconsin: University of Wisconsin, Madison Center for Interactive Programs, 1980.

Parker, L. Teleconferencing and Interactive Media. Wisconsin: University of Wisconsin, Madison Center for Interactive Programs, 1980.

Parker, L. and M. Monson. "Teletechnics", The Instructional Design Library. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1980.

Wangdahl, A. "Who are the Correspondence Students and What about their Handicap of Isolation". Pedagogical Reports. Lund: University of Lund, Department of Education, no 13, 1980.

Appendice 1

Postulats de Holmberg (1977)

ou Guided Didactic Conversation

Guided didactic conversation (Holmberg, 1977, p. 97)

1. that feelings of personal relation between the teaching and learning parties promote study pleasure and motivation;

2. that such feelings can be fostered by well-developed self-instructional material and suitable two-way communication at a distance;

3. that intellectual pleasure and study motivation are favourable to the attainment of study goals and the use of proper study processes and methods;

4. that the atmosphere, language and conventions of friendly conversation favour feelings of personal relation according to postulate 1;

5. that messages given and received in conversational form are comparatively easily understood and remembered;

6. that the conversation concept can be successfully translated for use by the media available to distance education;

7. that planning and guiding the work, whether provided by the teaching organization or the student, are necessary for organized study, which is characterized by explicit or implicit goal conceptions.

Appendice 2

Principales caractéristiques de la formation

à distance selon Holmberg (1977)

Principales caractéristiques de la formation à distance (Holmberg, 1977, p. 101 et 102)

The Learning Dimension	The Teaching Dimension
Choice of study object - subject and course	Pre-study counselling based on prevailing conditions, student characteristics and, if available, summative course evaluation
Readiness for activity on one's own and for communication with the teaching organization	Stimulating individual learning using expected drive for self-actualization and social inducements as motivating factors
Individual reading, listening, watching, doing (writing, experimenting, recording, etc.), investigation, "internalized conversation"	Planning, creating and providing self-instructional course material along the lines of simulated didactic conversation facilitating individual learning
Communication, prompted and spontaneous, with teaching organization by correspondence, on the telephone, by telex, etc., asking for advice, instructions and/or explanations, submitting papers for correction and comment	Communicating, counselling, explaining, instructing, suggesting, correcting, assessing feedback on students' communications
Communicating face-to-face or via conference telephone with tutors and fellow students - if possible and found desirable	Organizing tutorials, making provisions for group activities and conference calls, running seminars - whenever possible and desired
Acquiring increasingly good study habits and methods suitable for intellectual work	Providing suggestions and encouraging students to tackle appropriate tasks developing technique of study
Widening personality - developing or career study on the basis of personal predilections	Generally helping students to learn by creating favourable study conditions and providing guided didactic conversation, information and counselling service

The Learning Dimension	The Teaching Dimension
Acquiring competence, sometimes of a formal character, sitting examinations, etc.	Providing study guidance and courses conducive to standards set by examining bodies; evaluating students' work
Judging the degree of goal attainment in relation to individual study objectives; decision on possible further study	Course evaluation, formative and summative

2. INTERVENTION EN ÉDUCATION À DISTANCE

6 4

$ 8.75

Disponible à:
La librairie de l'Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal, H3C 3J7
Tél.: 343-6210